

## Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung reflexiver Unterrichtswahrnehmung in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer\*innenbildung

MAY JEHLE & PHILIPP MCLEAN

### Zusammenfassung

Im Mittelpunkt des Beitrags stehen videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung reflexiver Unterrichtswahrnehmung in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer\*innenbildung, die in den im Rahmen der Qualitätsoffensive Lehrerbildung geförderten Projekten *Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln* und *The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln* an der Goethe-Universität Frankfurt am Main realisiert wurden. Dabei wird die konzeptionelle Herangehensweise innerhalb des Fächerverbands skizziert und anhand eines ausgewählten videobasierten Lehrveranstaltungsformates exemplarisch illustriert. Diskutiert werden die Potenziale videobasierter Lehr-Lernformate innerhalb des Theorie-Praxis-Verhältnisses sowie die Bedeutung von Reflexivität in diesem Kontext. Insbesondere wird die Frage fokussiert, wie es gelingen kann, die Bedeutung der Beschäftigung mit theoretischen Konzepten und Fachwissen für die zukünftige Praxis zu verdeutlichen und die theoretische Reflexion der späteren Berufspraxis vorzubereiten.

### Ansprüche der Phasenvernetzung und der fortwährende Wunsch nach Praxisbezug in der Lehrer\*innenbildung

Generell kann die kohärente Gestaltung eines Professionalisierungsprozesses, der über mehrere Phasen angelegt und in verschiedenen Institutionen verankert ist, als eine zentrale Herausforderung in der Lehrer\*innenbildung bezeichnet werden (vgl. Degeling et al. 2019). Verfolgt man den Diskurs um fortlaufende Reformprozesse in der strukturellen und inhaltlichen Gestaltung der Lehrer\*innenbildung, begegnet einem regelmäßig – vor allem mit Blick auf die erste Phase – die Forderung nach mehr Praxisbezug (vgl. z. B. Hedtke 2000; Terhart 2000; Schüssler et al. 2017; exemplarisch für die öffentlich artikulierte Perspektive Studierender z. B. Jensen 2018). In jeweils bundesland- bzw. universitätsstandortspezifischer Ausgestaltung wird die Einführung von Praxissemestern oder längeren Praxisphasen zugleich mit den, seit den 1970er-Jahren diskutierten, hochschuldidaktischen Ansätzen des Forschenden Lernens verbunden (vgl. Schüssler et al. 2017). Die Diskussion um damit verbundene Zielsetzungen lässt sich kontrastierend auf die Frage zuspitzen, welche Bedeutung jeweils „der Förderung theoretischer Reflexionsfähigkeit oder der Einübung in die Unterrichtspraxis und damit dem Erwerb praktischen Handlungswissens“ (Weyland/Wittmann 2011, S. 11) im Kontext der Lehrer\*innenbildung zukommt.

Vor diesem Hintergrund wird in den Projekten *Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln* und *The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln*<sup>1</sup> an der Goethe-Universität Frankfurt am Main unter der Be-

<sup>1</sup> Das Projekt *Level – Lehrerbildung vernetzt entwickeln* wurde im Rahmen der ersten Förderphase (2015–2018) der gemeinsamen Qualitätsoffensive Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert. Das Projekt *The Next Level – Lehrkräftebildung vernetzt entwickeln* wird im



teilung verschiedener Fachbereiche und Institute eine videobasierte Lehr-Lernplattform entwickelt, die im Sinne der angestrebten Vernetzung fächer- und phasenübergreifend genutzt werden kann. Die theoriebasierte Analyse von Unterrichtsvideos wird als ein Mittel verstanden, eine Verbindung von Theorie und beobachteter Praxis herzustellen und damit die professionelle Unterrichtswahrnehmung (angehender) Lehrkräfte zu entwickeln und zu fördern (BMBF 2016, S. 32–33).

In diesem Beitrag wird zunächst die konzeptionelle Herangehensweise des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbands, in dem die Fachdidaktiken der Sozialwissenschaften, der Geographie und der Geschichte kooperieren, skizziert und anhand eines ausgewählten videobasierten Lehrveranstaltungsformates exemplarisch illustriert.

Dabei wird vor allem der Frage nachgegangen, welche Bedeutung videobasierten Lehr-Lernformaten innerhalb des bisweilen als Spannungsfeld beschriebenen Theorie-Praxis-Verhältnisses zukommen kann (vgl. dazu auch Jehle/Meßner/Heiduk 2019) und auf welche Weise der Begriff der Reflexivität in diesem Theorie-Praxis-Verhältnis bedeutsam ist. Denn auch wenn fortwährend die Forderung nach mehr Praxisbezug an die universitäre Lehre im Lehramtsstudium herangetragen wird, sieht doch das in Deutschland dominierende Phasenmodell strukturell gerade eine „Entlastung von der universitären Lehre von unmittelbaren handlungspraktischen Ansprüchen“ (Wenzl/Wernet/Kollmer 2018: 1; Herv. i. O.) vor. Da diese Perspektive erfahrungsgemäß von Studierenden kaum eingenommen wird (vgl. ebd.), stellt sich die Frage, wie es gelingen kann, die Bedeutung der Beschäftigung mit theoretischen Konzepten und Fachwissen für die zukünftige Praxis zu verdeutlichen und die theoretische Reflexion der späteren Berufspraxis vorzubereiten.

## Professionelle Unterrichtswahrnehmung in Kontexten sozialwissenschaftlich-historischer Bildung

Der Entwicklung der videobasierten Lehr-Lernformate, die phasenübergreifend in unterschiedlichen Lehrformaten zum Einsatz kommen sollen, ging zunächst eine Klärung voraus, welche Konzeptualisierung professioneller Unterrichtswahrnehmung im Rahmen des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerspektrums zugrunde gelegt werden soll. Den im Diskurs gängigen Definitionen folgend wird darunter in Anlehnung an Goodwin (1994) im Allgemeinen die Fähigkeit verstanden, lernrelevante Situationen im Klassenraum erkennen und interpretieren zu können (vgl. z. B. Meschede 2014, S. 1; Seidel/Blomberg/Stürmer 2010; Sherin 2001). In einer groben Differenzierung lassen sich auf dieser Grundlage die zwei folgenden unterschiedlichen, mit dem Begriff der professionellen Unterrichtswahrnehmung bzw. *professional vision* bezeichneten Konzeptualisierungen unterscheiden: Zum einen werden – überwiegend im deutschsprachigen Raum – fachübergreifende, der allgemeinpädagogischen Domäne zugeordnete Konstrukte, die sich zur Erfassung professioneller Unterrichtswahrnehmung an auf Ergebnisse der Unterrichtsqualitätsforschung basierende Ratingverfahren anlehnen, prominent diskutiert (vgl. z. B. Seidel/Blomberg/Stürmer 2010; Stürmer/Könings/Seidel 2012). Zum anderen erweisen sich Konzeptualisierungen aus dem Bereich der US-amerikanischen Mathematikdidaktik, die im Kontext von Bestrebungen, adaptives Unterrichtshandeln zu fördern, insbesondere das Erkennen von Schüler\*innendenkenweisen fokussieren, als einflussreich (vgl. z. B. Sherin 2001; 2002; Sherin/van Es 2009; insgesamt dazu Meschede 2014, S. 13–34).

Die fachdidaktischen Diskurse im sozialwissenschaftlich-historischen Fächerspektrum sehen sich in besonderer Weise dem fächerübergreifenden Leitziel der Mündigkeit verpflichtet, womit in aufklärerischer Tradition ausdrücklich die Entwicklung fachspezifischer Urteils- und Handlungsfähigkeit intendiert wird. Als bedeutsam für fachliches Lernen gilt in diesem Zusammenhang die reflektierte Anwendung der Prinzipien der Multiperspektivität, der Kontroversität sowie der Pluralität auf den jeweiligen Fachinhalt. So kann vor diesem Hintergrund das Erkennen von Schüler\*innendenkenweisen als entscheidender Aspekt der professionellen Unterrichtswahrnehmung erachtet werden, da hierdurch die unterschiedlichen Perspektiven und Denkweisen im Sinne sozialwissenschaftlich-historischen Lernens zum Gegenstand der urteilsbildenden Reflexion erhoben werden können (vgl. Dorsch et al. 2016; Müller 2016; McLean/Henke-Bockschatz 2018, S. 90; Jehle/Meßner/Heiduk 2019, S. 176–177).

---

Rahmen der zweiten Förderphase (2019–2021) der gemeinsamen Qualitätsinitiative Lehrerbildung von Bund und Ländern aus Mitteln des Bundesministeriums für Bildung und Forschung gefördert.



Jehle, May & McLean, Philipp (2020): Videobasierte Lehrveranstaltungsformate zur Förderung reflexiver Unterrichtswahrnehmung in der sozialwissenschaftlich-historischen Lehrer\*innenbildung. In: Hauenschild, Katrin et al. (Hrsg.) (2020): Videografie in der Lehrer\*innenbildung. S. 198–208. (DOI: 10.18442/116)

(Angehende) Lehrkräfte stehen hinsichtlich ihres (zukünftigen) unterrichtlichen Handelns vor besonderen Herausforderungen: Einerseits bedarf die Identifikation, Einordnung und Reflexion von Unterrichtsphänomenen eines Rückgriffs auf fachliches, fachdidaktisches und allgemeinpädagogisches Wissen und Können, das die Deutung der Phänomene, die Vermittlungsansprüche und daraus abzuleitende, mit Gewissheitsunterstellungen versehene Handlungsoptionen begründet (vgl. Shulman 1987; Baumert/Kunter 2006, S. 482). Andererseits gilt es, die Kontingenz unterrichtlicher Interaktionen, offene Deutungshorizonte in den Äußerungen von Schüler\*innen sowie den Eigensinn unterrichtlicher Aneignungsprozesse anzuerkennen, auszuhalten und dennoch zugleich situationsspezifisch angemessen auf sie zu reagieren. Diese von Helsper beschriebene Ungewissheitsautonomie verlangt einen reflexiven Umgang, der insofern einen forschend-entdeckenden wissenschaftlichen Habitus voraussetzt, als keine direkte Schließung von Ungewissheit angestrebt, sondern vielmehr eine Irritation von Gewissheit intendiert wird (vgl. Helsper 2008, S. 165–166). Besonderes Potenzial zur Entwicklung einer solchen reflexiven Haltung wird in Kontexten der Lehrer\*innenbildung Formen rekonstruktiver Fallarbeit zugeschrieben (vgl. Helsper 2003, S. 150; Reh/Rabenstein 2005, S. 48), was im Folgenden entlang der konzeptionellen Entwicklung der videobasierten Lehr-Lernformate im sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbund im Kontext der Projekte *Level* und *The Next Level* nachvollzogen werden soll.

## Konzeptionelle Entwicklung videobasierter Lehrveranstaltungsformate im sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbund

### Inhaltliche Gestaltung der Aufgabenformate

Die im Rahmen des sozialwissenschaftlich-historischen Fächerverbundes entwickelten Aufgabenformate reagieren unter anderem auf das Phänomen, dass in der Fachliteratur zu findende Vorstellungen idealtypischer Planspiel- oder Unterrichtsverläufe oder auch bereits vorhandene didaktische Bewertungsroutinen zu vorschnellen und unreflektierten Urteilen führen können. Diese beschäftigen sich meist mehr damit, was potenziell sein könnte bzw. sogar müsste, und weniger mit dem, was in der Situation selbst tatsächlich der Fall ist (vgl. z. B. Sherin 2001, S. 81). Daher zielen die Aufgabenformate zunächst darauf, die Aufmerksamkeit für mögliche eigensinnige Prozesse der Sinnkonstruktion in Bezug auf den Gegenstand auf Seiten der Schüler\*innen zu schärfen und dabei mögliche Deutungen aus der Perspektive fachdidaktisch begründeter Erwartungen zurückzustellen. Dementsprechend fokussieren die in die Lerneinheit einführenden Aufgaben die Hinwendung zu den vorliegenden Unterrichtsphänomenen selbst.

Um die Aufmerksamkeit für spontane, subjektive Eindrücke und Zuschreibungen zu schärfen sowie auch deren Irritation zuzulassen, werden diese nach einem ersten Ansehen einer Videosequenz, ohne weitere Aufgaben, direkt notiert. Erst im folgenden Schritt werden diese Eindrücke dann in Relation zu den aus der Rekonstruktion gewonnenen Interpretationen einer Reflexion unterzogen. Der eigentlichen Rekonstruktion geht eine an ethnographische Beobachtungsverfahren angelehnte Dokumentation als Form der „reflexive[n] Distanzierung“ (Breidenstein 2012, S. 33) voraus: Dabei gilt es, möglichst detaillierte Beschreibungen der beobachteten Interaktionen vorzunehmen, die weitestgehend frei von Interpretationen zu halten sind und sich in der notwendigerweise vorzunehmenden Strukturierung zunächst an den Relevanzsetzungen der Akteur\*innen selbst orientieren (vgl. Herrle/Dinkelaker 2016, S. 79–80). Im Sinne der Etablierung einer gemeinsamen forschenden Praxis ist zu empfehlen, dies ebenso wie den folgenden Schritt der beobachtungsgestützten Rekonstruktionen in Präsenzterminen einzuüben.

In einem weiteren Schritt wird die Annäherung an qualitative Forschungsmethoden im Sinne der methodologischen Grundsätze der Ethnomethodologie und der Konversationsanalyse weiter fortgeführt, indem eine Rekonstruktion der Handlungsvollzüge erarbeitet wird, nach der die ko-konstruktive Herstellung von Sinn aus dem Handeln sowie den Äußerungen der Akteur\*innen heraus begründet und nachgezeichnet wird. Die auszumachende sequenzielle Ordnung wird in diesem Rahmen als eine von den Akteur\*innen gemeinsam hervorgebrachte Praktik interpretiert, mit der sie „bestimmte Aufgaben bewältigen bzw. mit denen sie sich auf den Umgang mit bestimmten Problemen beziehen“ (ebd., S. 106), wobei der inhaltliche Fokus hier bereits auf Fragen fachspezifischen Lehrens und Lernens ausgerichtet wird (vgl. ebd., S. 95). Die Ausbildung eines forschend-entdeckenden wissenschaftlichen Habitus soll in diesem Zuge insbesondere



dadurch unterstützt werden, dass das Bewusstsein für die Differenz von Beschreibung und Interpretation geschärft, eine Offenheit für mögliche Irritationen alltäglicher oder präferierter Deutungsmuster oder subjektiver Theorien über Schule und Unterricht sowie ein reflexives Verhältnis zur Konstruktion von Erklärungen hergestellt werden soll, indem sich vor allem an der Perspektive der Beteiligten orientiert wird (vgl. auch Reh/Rabenstein 2005, S. 48; Helsper 2008, S. 166; Dinkelaker/Herrle 2016, S. 95).

Erst nach dieser beschreibend-rekonstruktiven Aufgabenstellung schließen darauf aufbauende, weitere Fragestellungen an. Diese stellen direkte Bezüge zu eingebetteter fachdidaktischer und fachlicher Literatur her. Mit Blick auf den zu fördernden „reflexive[n] Umgang mit der Ungewissheit der Wissensbasis und deren Angemessenheit für konkrete Fälle“ (Helsper 2008, S. 166) gilt es, an dieser Stelle vor allem darauf zu achten, dass die literaturbasierten fachdidaktischen Einordnungen auf der Grundlage der Sinnkonstruktionen erfolgen, die in den beobachteten Unterrichtspraxisphänomenen rekonstruiert bzw. interpretiert wurden. Das fachdidaktische Wissen wird hier im Sinne einer übergreifenden Klammer verstanden, das mittels weiterer Rückbezüge auf fachliches wie allgemeinpädagogisches Wissen einen für unterschiedliche Deutungen der Schüler\*innen offenen Verstehenshorizont eröffnet (vgl. Shulman 1987, S. 8). Entsprechend der jeweiligen inhaltlichen Schwerpunktsetzungen sehen die im weiteren Lehrveranstaltungsverlauf aufeinander aufbauenden Lehr-Lerneinheiten die Vertiefung spezifischer fachdidaktischer Aspekte vor. Die schließlich auf dieser Grundlage erfolgende Entwicklung begründeter Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen wird dabei insofern als Vorbereitung einer reflexiven Praxis verstanden, als die „Bildung des praktisch-schulischen Lehrerhabitus [...] als eine durch den wissenschaftlichen Habitus gebrochene“ (Helsper 2008, S. 166) konzipiert ist.

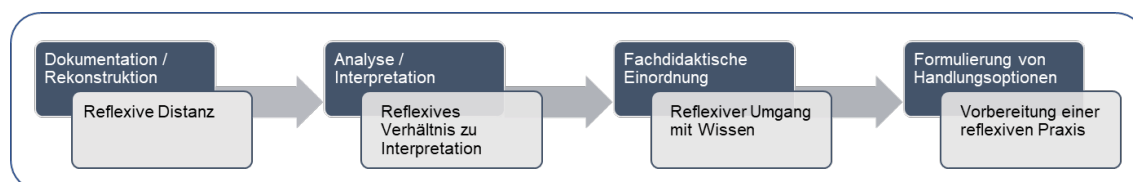


Abb. 1: Aufgabenstellungen zur Entwicklung verschiedener Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung

Der in sich vielschichtige Praxisbezug „einer über ein prozessuales Verständnis von Wissenschaftsorientierung aufgebauten Forschungskompetenz“ (Neuweg 2013, S. 304) wird zunächst in der Einübung einer Haltung des reflexiven Aushaltens gesehen. Diese zeichnet sich durch die Bereitschaft aus, Antinomien im Sinne der Anerkennung des Ungewissen offen zu halten (vgl. Helsper 2008, S. 167; Müller 2018, S. 178) und gleichzeitig angemessene Handlungsoptionen begründen zu können.

## Erfassung der reflexiven Wahrnehmung von Unterricht

Ausgehend von den vorangestellten Überlegungen wird an dieser Stelle ein Arbeitsmodell zur Erfassung unterschiedlicher Dimensionen einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung vorgeschlagen (vgl. Tab. 1). Da die wesentlichen Erkenntnisse der Lehr-Lerneinheiten von den Teilnehmer\*innen in einem ePortfolio festgehalten werden, diene zunächst die ursprünglich von Bräuer für die Portfolio-Arbeit beschriebene Ausdifferenzierung unterschiedlicher Ebenen einer reflexiven Praxis (vgl. Bräuer 2014) als Ausgangspunkt für die Einschätzung der reflexiven Wahrnehmung. Entsprechend der für das sozialwissenschaftlich-historische Fächerspektrum vorgenommenen Konzeptualisierung professioneller Unterrichtswahrnehmung und der zu deren Förderung entwickelten videobasierten Aufgabenformate wurden erste allgemeine, auf einer abstrakten Ebene liegende, Kriterien zur Unterscheidung und Erfassung der unterschiedlichen Dimensionen reflexiver Unterrichtswahrnehmung formuliert. Gegenüber der bisherigen Beschreibung professioneller Unterrichtswahrnehmung soll die Weiterentwicklung dieses Modells dazu beitragen können, das jeweils reziproke Verhältnis der nur analytisch zu trennenden, inhaltlich aber aufeinander verweisenden Dimensionen der Unterrichtswahrnehmung reflexiv zu berücksichtigen. Auf der Grundlage der von den Studierenden angefertigten ePortfolios soll im weiteren Arbeitsprozess eine Präzisierung, Differenzierung und Modifikation der einzelnen Kriterien erfolgen.



Tab. 1: Kriterien der Entwicklung einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung

Dimensionen und Aufgabenstellungen	Reflexive Distanz	Reflexives Verhältnis zu Interpretation und Erklärung	Reflexiver Umgang mit Wissen	Vorbereitung einer reflexiven Praxis
	Dokumentation des Phänomens	Analyse und Interpretation	Fachdidaktische Einordnung	Erwartungshaltungen und Handlungsoptionen
Kriterien zur Erfassung der Ausprägung der Dimensionen	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Nachvollziehbarkeit</li> <li>– Vollständigkeit der Darstellung von relevanten Aspekten</li> <li>– Den Relevanzsetzungen der Akteur*innen folgende Strukturierung</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Begründete Interpretation</li> <li>– Bezug der Begründung auf Dokumentation</li> <li>– Fokus auf fachdidaktisch relevante Aspekte</li> <li>– Berücksichtigung verschiedener Deutungshorizonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Fachdidaktisch plausible Analyse und Einordnung in Bezug auf herausgearbeitete Interpretation</li> <li>– Bezug auf fachliches und allgemeinpädagogisches Wissen</li> <li>– Offenheit für verschiedene Deutungshorizonte</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>– Schlüssige Begründung auf der Grundlage der Interpretation und des Professionswissens</li> <li>– Berücksichtigung offener Deutungshorizonte</li> </ul>

## Exemplarische Vorstellung eines Lehrveranstaltungsformats und ausgewählter Lehr-Lern-Einheiten

Zur Illustration dieser allgemeinen Beschreibung des konzeptionellen Vorgehens wird im Folgenden ein Seminar im Bereich der fachdidaktischen Vertiefung in der ersten Phase des Lehramtsstudiums „Politik und Wirtschaft“ exemplarisch vorgestellt. Im Mittelpunkt des Seminars steht der unterrichtliche Einsatz der didaktischen Methode „Planspiel“, wobei auf der Grundlage einer empirisch fundierten sowie reflektierten Auseinandersetzung mit den Potenzialen, die dieser Methode in der fachdidaktischen Literatur zugeschrieben werden, vor allem die Fähigkeit zur reflexiven Wahrnehmung von Lerngelegenheiten entwickelt werden soll.

### Verwendetes Videomaterial

Das für die Lerneinheit verwendete Videomaterial dokumentiert die Durchführung eines im Projektkontext fächerübergreifend konzipierten Planspiels zur kommunalen Flächennutzung (vgl. Kaup et al. 2017). Zugrunde gelegt wurde ein Verständnis von Planspielen im Sinne von „Rekonstruktionen von Realsituationen oder Antizipationen künftig möglicher Realsituationen [...], in denen verschiedene Gruppen bei einem zu lösenden Konflikt ihre Interessen durchsetzen wollen“ (Reinisch 1980, S. 13). Im Zentrum des entwickelten Planspielszenarios steht die Entscheidung über die Nachnutzung eines Grundstücks, auf dem sich das Gebäude der ehemaligen Grundschule des Ortes befindet. Die Schüler\*innen übernehmen dabei die Rollen von Kommunalpolitiker\*innen unterschiedlicher Parteien, die in der Gemeindevertretung über die zukünftige Grundstücksnutzung zu entscheiden haben.

In der Gemeindevertretung sind drei Parteien vertreten, die in der Tendenz mehrheitlich je eine der Alternativen befürworten. Auf den Rollenkarten der Schüler\*innen sind allerdings auch individuelle Positionen der von ihnen zu vertretenden Politiker\*innen vorgesehen, die auch von der Fraktionsmehrheit abweichen können.

Der Verlauf des Planspiels kann in drei Phasen unterteilt werden: Nach einem 20-minütigen Briefing, das der inhaltlichen Vorbereitung dient, haben die Schüler\*innen in ihren Rollen zunächst 40 Minuten Zeit, um in einer Fraktionssitzung eine gemeinschaftliche Position zu finden und eine Strategie für die anschließende Gemeindevertretungssitzung zu diskutieren.





In diese bringen sie dann entsprechende Anträge ein und stimmen anschließend über die Entscheidung ab. An diese insgesamt 80-minütige Simulationsphase schließt ein einstündiges Debriefing an, das der von der Lehrkraft geleiteten Auswertung und Reflexion des Planspielverlaufs dient.

## Konzeption der Lehrveranstaltung

Das zentrale Anliegen der hier vorgestellten Lehrveranstaltung stellt die theoretisch reflektierte wie empirisch fundierte Auseinandersetzung mit Potenzialen und Grenzen der didaktischen Methode Planspiel im sozialwissenschaftlichen Unterricht dar, die mittels der Bearbeitung der videobasierten Lehr-Lerneinheiten im Seminarverlauf erfolgen soll. Die Lehrveranstaltung ist in einem Blended-Learning-Format organisiert. Darin werden Phasen der selbstorganisierten, eigenständigen Bearbeitung der Lehr-Lerneinheiten von regelmäßigen Präsenzterminen unterbrochen, die der inhaltlichen und methodischen Einführung in zu bearbeitende Lerneinheiten sowie der Vorstellung, Diskussion und Reflexion der Analysen und Interpretationen von Videosequenzen in den bereits bearbeiteten Lehr-Lerneinheiten dienen. Im Mittelpunkt stehen dabei Rekonstruktionen der beobachteten Interaktionen, mittels derer Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Dimensionen politischen Lernens erkannt und mit Blick auf die Gestaltung einer lernförderlichen Auswertungsphase reflektiert werden sollen.

Mit Blick auf Anforderungen einer zukünftigen Unterrichtspraxis bauen die Lehr-Lerneinheiten im Seminarverlauf so aufeinander auf, dass ausgehend von einer methodischen Einführung sowie der praktisch angeleiteten Einübung einer entsprechenden Beobachtungs- und Dokumentationshaltung zu Beginn des Seminars schrittweise fachdidaktisch orientierte Analysen hinzukommen und vertieft werden. Auf dieser Grundlage können so am Ende des Seminars Handlungsoptionen für die Gestaltung der abschließenden Reflexionsphase im Planspiel durch die Lehrperson entwickelt werden. Besondere Aufmerksamkeit gilt der mit der Durchführung von Planspielen verbundenen Herausforderung, dass die Lehrpersonen in den Verlauf der Simulation kaum steuernd eingreifen können. Vielmehr ist eine aufmerksame und reflexive Beobachter\*innenhaltung gefordert, die als Voraussetzung für einen lernförderlichen Umgang mit der Lern- und Bildungsprozessen generell innewohnenden Kontingenz – die durch die Simulationen inhärente Selbstläufigkeit und Offenheit der Aushandlungsprozesse noch verschärft wird – verstanden wird. Da die Lehrperson erst wieder aktiver in der abschließenden Debriefingphase agiert, ist eine genaue Beobachtung des Geschehens durch sie unerlässlich, da ansonsten die zahlreichen Lern- und Reflexionspotenziale nicht genutzt werden können.

Davon ausgehend, dass im Zuge von Simulationen ein breites Spektrum unterschiedlicher Perspektiven und politischer Kategorien der Urteils- oder Entscheidungsfindung repräsentiert und verhandelt werden können (vgl. z. B. Petrik 2017), stellt die gemeinsam mit den Schüler\*innen zu vollziehende Identifikation, Gegenüberstellung und Reflexion unterschiedlicher fachlicher Konzepte mit Blick auf die Förderung der Urteilsbildung durch Multiperspektivität ein bedeutendes Element in der Gestaltung des Debriefing dar (vgl. z. B. Henkenborg 2012). Dabei gilt es auch, die auf der konzeptionellen Ebene des Planspiels angelegten unterschiedlichen Lernziele im Blick zu haben. Da hier beispielhaft eine politikdidaktische Lehrveranstaltung vorgestellt wird, wird bei den Lernzielen der interdisziplinäre Anspruch des Planspiels zugunsten der politischen Dimensionen zurückgestellt und entsprechend des Modells zur Unterscheidung der Dimensionen des Politischen ausdifferenziert: Während auf der Wissens Ebene in der *polity-Dimension* vor allem der Nachvollzug der Verfahrensregeln innerhalb der Hessischen Gemeindeordnung von Bedeutung ist, sind in der *policy-Dimension* vor allem die inhaltlichen Positionen, damit verbundene Argumentationsrichtungen sowie dabei abzuwägende Rationalitätsmaßstäbe von Interesse. Eine Analyse und Einordnung der Verhandlungsstrategien der Akteur\*innen innerhalb des simulierten Entscheidungsprozesses selbst wird schließlich im Rahmen der *politics-Dimension* zum Gegenstand (vgl. Petrik 2017). Vor diesem Hintergrund kann das zentrale Anliegen der Lehrveranstaltung also dahingehend konkretisiert werden, dass die Studierenden im Zuge der Bearbeitung der Lehr-Lerneinheiten in den Videosequenzen Lerngelegenheiten in unterschiedlichen Dimensionen politischen Lernens erkennen, fachlich einordnen und reflektieren sowie schließlich davon ausgehend Handlungsoptionen in Form von Gestaltungsvorschlägen für das anschließende Debriefing formulieren können.



## Umsetzung der Lehr-Lerneinheiten

Entsprechend der vorweg beschriebenen Herausforderungen wurden vor allem Sequenzen aus der Simulationsphase ausgewählt. Während der Verlauf der Gemeindevertretungssitzung durch die innerhalb des Szenarios vorgegebenen Regularien bereits deutlich vorstrukturiert wurde, verfügten die Akteur\*innen in den Fraktionssitzungen über mehr Spielräume in der Organisation und Ausgestaltung ihrer Interaktionen – die auch in unterschiedlicher Weise genutzt wurden. Daher sind auch für die Lerneinheiten insbesondere Sequenzen aus dieser Phase von Interesse.

Bei der Bearbeitung und der Diskussion dieser Lerneinheit zu Beginn des Seminars war zunächst zu beobachten, dass sich die Aufmerksamkeit der Studierenden in der Regel zuerst darauf fokussierte, was in Relation zu den in der fachdidaktischen Literatur beschriebenen Erwartungshaltungen als defizitär wahrgenommen wird, z. B. dass der Vorsitzende seiner Aufgabe der Moderation nicht angemessen nachkommt, oder dass die Schüler\*innen meistens nur Argumente, die auf den Rollenkarten zu finden sind, vorlesen, ohne inhaltlich aufeinander Bezug zu nehmen. Je mehr sich dann die Aufmerksamkeit auf die Rekonstruktionen der Interaktionsverläufe verlagerte, desto aufmerksamer wurden die Studierenden aber auch auf Stellen, an denen die Entwicklung von Strategien beobachtet werden konnte, wenn Schüler\*innen beispielsweise nach Gemeinsamkeiten in den verschiedenen Argumenten suchten, um ihre Fraktionskolleg\*innen für ihre Position zu gewinnen. So entdeckten die Studierenden schließlich auch, dass die Schüler\*innen, die von ihnen gemäß den Rollenkarten vertretenen Positionen durchaus überdachten, an neue Argumente anpassten, Argumente anderer integrierten oder auch neue Argumente entwickelten – was ihnen bei der Erfassung erster Eindrücke so nicht bewusst geworden war. An die Rekonstruktionen der Interaktionsverläufe anschließende Fragestellungen zielen dann bereits darauf, inwieweit die beobachteten Handlungsvollzüge als bedeutsam für politisches Lernen eingeschätzt werden, und sollen überdies zu einer Reflexion der ersten Eindrücke und Beobachtung anregen.

Die weiteren Lerneinheiten folgen in der Auswahl der Videosequenzen weiter der Chronologie des Planspielverlaufs, wobei unter Einbindung entsprechender fachdidaktischer Literatur mithilfe der dazugehörigen Aufgabenstellungen unterschiedliche inhaltliche Aspekte fokussiert werden. So ist auf der Ebene der *policy*-Dimension herauszuarbeiten, welchen Rationalitäten die vorgebrachten Argumente zugeordnet werden können, auf welche Weise diese gegeneinander abgewogen werden und welche sich als durchsetzungsstark erweisen. Auf der Ebene der *politics*-Dimension gilt es schließlich, die von den Akteur\*innen entwickelten Strategien zur Durchsetzung ihrer Interessen in den Entscheidungsfindungsprozessen sowie die angewandten Verfahren, fachlich zu klassifizieren und gegeneinander abzuwägen. Auf diese Weise sollen schließlich Überlegungen in Bezug auf sich daraus ergebende Lerngelegenheiten und eine entsprechende Gestaltung der anschließenden Debriefingphase angestellt werden.

## Erste Ergebnisse der Auswertung seminarbegleitender ePortfolio-Arbeiten

Die beschriebene Lehrveranstaltung wurde mit sich aus der Projektentwicklung ergebenden Modifikationen in der Konzeption sowie der Lehr-Lerneinheiten bisher zwei Mal durchgeführt. Vergleichbar konzipierte Lehr-Lerneinheiten kamen zudem auch in ähnlichen Lehrveranstaltungsformaten in anderen Fachgebieten des Teilprojekts zum Einsatz. Die Überarbeitung der Konzeptionen sowie die Entwicklung weiterer, auch phasenübergreifender, Bildungsformate und Lehr-Lerneinheiten erfolgt im weiteren Projektverlauf auf der Grundlage von Lehrveranstaltungsevaluationen, im Seminar geführter gemeinsamer Reflexionsgespräche sowie der Auswertung der seminarbegleitenden ePortfolio-Arbeiten. In den Auswertungen der Lehrveranstaltungen bestätigt sich in der Breite – unter Berücksichtigung individueller Abweichungen –, dass mit wachsender Anwendungssicherheit des methodischen forschungsorientierten Ansatzes auf der Ebene der Dokumentation zunehmend auch die Relevanzsetzungen der beobachteten Akteur\*innen in den Fokus der Interpretation gerieten.

Dass die Interpretationen, wie beschrieben, erst im folgenden Schritt in Beziehung zu fachdidaktischer Literatur gesetzt wurden, führte in der Regel dazu, dass sie als unterschiedliche fachliche Konzepte der Akteur\*innen interpretiert und reflektiert werden konnten. Diese Reflexion erweiterte in der Regel die Auseinandersetzung mit dem Unterrichtsphänomen mindestens um die Dimension der jeweiligen rekonstruierten



Intention der Akteur\*in. Bei einer im Vorfeld vorgenommenen literaturbasierten Festlegung bestimmter Erwartungen blieben diese Perspektiven der Akteur\*innen hingegen in der Regel unbeachtet. Die Reflexion des Unterrichtsphänomens beschränkte sich dann im Wesentlichen auf das Beschreiben möglicher Abweichungen der Akteur\*innen, welche als fehlerhaft interpretiert wurden.

Ebenso zeigt sich bisher in Ansätzen ein zunehmendes Bewusstsein für die eigene Perspektivität in der Wahrnehmung und Interpretation der Unterrichtsphänomene, was die Offenheit für unterschiedliche Deutungshorizonte befördern kann (vgl. z. B. Martin/Wawrinowski 2014). Insgesamt überwiegt allerdings die Tendenz, insbesondere im Zusammenhang mit der Formulierung von Erwartungshaltungen und Optionen, mittels einer Eindeutigkeit herstellenden Schließung eine Form von Handlungssicherheit zu antizipieren – was in etwas schwächer ausgeprägter Form auch im Rahmen fachdidaktischer Einordnungen zu beobachten ist. Somit können mittels des vorgeschlagenen Arbeitsmodells zur Erfassung unterschiedlicher Dimensionen einer reflexiven Unterrichtswahrnehmung entlang der allgemein formulierten Kriterien zum einen mögliche Entwicklungsprozesse im Seminarverlauf nachvollzogen sowie zum anderen noch bestehende Herausforderungen identifiziert werden. Um diese in Bezug auf die spezifischen Anliegen der Lehrveranstaltungen detaillierter erfassen zu können, zeichnet sich allerdings auch die Notwendigkeit einer je bedarfsspezifischen Präzisierung, Differenzierung und Modifikation der bisher allgemein formulierten Kriterien ab.

## Diskussion der Möglichkeiten und Herausforderungen

Intendiert sind mit den hier beschriebenen videobasierten Lehrveranstaltungsformaten die Entwicklung und Förderung einer als reflexiv konzeptualisierten professionellen Unterrichtswahrnehmung. Ausgehend von der beschreibenden Ebene der Unterrichtsphänomene soll eine reflexive Auseinandersetzung der (zukünftigen) Lehrer\*innen mit den tatsächlich beobachtbaren Unterrichtsphänomenen ermöglicht werden, um Erwartungshaltungen und routinisierte Handlungsoptionen hinterfragen und auch Ungewissheit in pädagogischen Situationen aushalten und produktiv wenden zu können.

Im Zuge der bisherigen Implementation des hier vorgestellten Konzepts war zu beobachten, dass durch das Hervorheben und Trennen der Dimensionen „Dokumentation des Phänomens“, „Analyse und Interpretation“ sowie „Fachdidaktische Einordnung“ die Perspektive der in der Praxis tatsächlich handelnden Akteur\*innen stärker in den Fokus der Aufmerksamkeit rückt. Dass damit einer Überlagerung der Praxiswahrnehmung durch die Idealität der Theorie entgegengearbeitet wird, lässt sich als eine Stärkung des Praxisbezugs interpretieren. Gleichzeitig aber bleibt diese Auseinandersetzung an den „Erwerb eines wissenschaftlichen Habitus als notwendige Voraussetzung zum professionellen Lehrerhandeln“ (Helsper 2008, S. 166) gebunden, weil nur durch diesen eine methodisch fundierte Beschreibung, eine begründete Interpretation bzw. ein plausibler Bezug auf fachdidaktische Theorien möglich ist. Denn auch wenn die videobasierte Arbeit – entsprechend den in der Einleitung vorgetragenen Forderungen nach „mehr Praxis“ – in erster Linie als verstärkter Praxisbezug wahrgenommen und geschätzt wird, handelt es sich im strengen Sinn keineswegs um Praxis. Vielmehr geht es in der hier vorgestellten Konzeption gerade darum, die Differenz, nach der die „Bildung eines praktisch-schulischen Lehrerhabitus“ (ebd.) als eine „durch den wissenschaftlichen Habitus reflexiv gebrochene Auseinandersetzung mit Praxisroutinen“ (ebd.) zu etablieren. In Anerkennung der Differenz zwischen der Analyse eines Medieninhalts und direkten Interaktionserfahrungen in der zukünftigen Unterrichtspraxis (vgl. auch Goerigk 2017) sind die hier vorgestellten Online-Lehr-Lernformate eben nicht als Bewährungssituationen praktischen Handlungswissens zu verstehen (vgl. Neuweg 2002).

In Bezug auf den Ruf nach einer verstärkten Praxisorientierung in der ersten Phase der Lehrer\*innenbildung lassen sich diese Formate als eine Möglichkeit verstehen, Theorien nicht nur zu vermitteln, sondern ihre Nutzung bei der Ausdeutung von Erfahrung gemeinsam zu praktizieren – sodass dieses Format mit Blick auf den Anspruch eines auf das Theorie-Praxis-Verhältnis zielenden Phasenvernetzung als ein vermittelndes Element verstanden werden kann. Der ersten Phase der universitären Lehre im Lehramtsstudium käme demnach vor allem die Aufgabe zu, eine Habitualisierung einer grundlegend kritisch-reflexiven Haltung zu fördern, wozu mittels der videobasierten Fallarbeit handlungs- und zeitentlastete Räume sowie Möglichkeiten zur Befremdung des eigenen Blicks geschaffen werden können. Im Bewusstsein, dass deren Realisation und dauerhafte Etablierung erst in der Vorbereitung einer professionell-pädagogischen Praxis (zweite Phase) in dieser selbst wie in berufsbegleitenden Fort- und Weiterbildungen (dritte Phase) erfolgen





kann, gilt es allerdings nach wie vor als eine Herausforderung (vgl. dazu auch Häcker 2017, S. 40), den Studierenden bereits in der ersten Phase den möglichen Ertrag einer Analyse von Praktiken und Praxisstrukturen auf der Grundlage wissenschaftlicher Theorien perspektivisch einsichtig zu machen. Es handelt sich dann nicht um das Einüben von Praxisroutinen, sondern um die Vermittlung von Wissen für und die Einübung von einer theoretisch fundierten und reflektierten Wahrnehmung der rekonstruierten Praxis. Diese soll dann in der späteren Praxis die Grundlage für die Disposition schaffen, (wissenschaftlich) reflektierte Handlungsentscheidungen treffen zu wollen und zu können. Akzentuiert wird hiermit also „der Modus einer ‚reflection-on-action‘ als vielversprechender Ansatzpunkt einer reflektierenden Lehrerinnen- und Lehrerbildung“ (Berndt/Häcker/Leonhard 2017, S. 21), deren Potenzial vor allem „in einer Distanzierung von der Praxis“ (ebd.) gesehen wird (vgl. zur Unterscheidung „reflection-in-action“ und „reflection-on-action“ Schön 1983; kritisch dazu Leonhard/Abels 2017).

Insofern „Portfolioarbeit als Medium zur Einübung spezifischer Praktiken mit dem Ziel der Routinisierung einer reflexiven Haltung bzw. Kultivierung einer reflexiven Routine“ (Idel/Schütz 2017, S. 211) genutzt wird, gilt es allerdings auch, mögliche paradoxe Effekte einzukalkulieren. Wenn die Aufgabenformate im Seminarverlauf eine bloße Assimilation an die Anforderung der Darstellung erwarteter Reflexionen ermöglichen oder gar befördern, wird das Potenzial professioneller Reflexivität vielmehr unterboten (vgl. ebd.). Begegnet werden kann einem solchen möglichen Effekt allerdings bereits mit der Entwicklung von Aufgabenformaten, die Erkundungen wie Thematisierungen des eigenen (Aus-)Bildungsprozesses vorsehen. Die Entwicklung eines Modells, das eine phasen- und institutionenübergreifende ePortfolio-Arbeit ermöglicht, auf die auch im Anschluss an die erste Phase in weiteren Bildungsformaten zurückgegriffen werden kann, stellt somit eine weitere Projektperspektive dar.

## Literatur

- Baumert, Jürgen/Kunter, Mareike (2006): Stichwort: Professionelle Kompetenz bei Lehrkräften. In: Zeitschrift für Erziehungswissenschaft (ZfE) 9, H. 4, S. 469–520.
- Berndt, Constanze/Häcker, Thomas/Leonhard, Tobias (Hrsg.) (2017): Reflexive Lehrerbildung revisited. Traditionen – Zugänge – Perspektiven. Bad Heilbrunn: Klinkhardt Verlag.
- Bräuer, Gerd (2014): Das Portfolio als Reflexionsmedium für Lehrende und Studierende. Opladen, Toronto: Barbara Budrich.
- Breidenstein, Georg (2012): Ethnographisches Beobachten. In: de Boer, Heike/Reh, Sabine (Hrsg.): Beobachtung in der Schule – Beobachten lernen. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 27–44.
- Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF) (Hrsg.) (2016): „Neue Wege in der Lehrerbildung. Qualitätsoffensive Lehrerbildung“. [www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz\\_Qualitaetsoffensive\\_Lehrerbildung\\_barrierefrei.pdf](http://www.qualitaetsoffensive-lehrerbildung.de/files/BMBF-Zwischenbilanz_Qualitaetsoffensive_Lehrerbildung_barrierefrei.pdf) (Abfrage: 20.08.2019).
- Degeling, Maria/Franken, Nadine/Freund, Stefan/Greiten, Silvia/Neuhaus, Daniela/Schellenbach-Zell (Hrsg.) (2019): Herausforderung Kohärenz: Praxisphasen in der universitären Lehrerbildung. Bildungswissenschaftliche und fachdidaktische Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Dorsch, Christian/Grünberg, Nina/Wolff, Oliver/Kanwischer, Detlef (2016): Mündigkeit und LehrerInnenbildung in fächer- und phasenübergreifender Perspektive. Eine curriculare Fallanalyse der Fächer Erdkunde, Geschichte und Politik/Wirtschaft. In: Budke, Alexandra/Kuckuck, Miriam (Hrsg.): Politische Bildung im Geographieunterricht. Stuttgart: Franz Steiner Verlag, S. 177–186.
- Goerigk, Paul (2017): Forschend lernen mit Videografie. In: Schüssler et al., S. 167–172.
- Goodwin, Charles (1994): Professional Vision. In: American Anthropologist 96, H. 3, S. 606–633.
- Häcker, Thomas (2017): Grundlagen und Implikationen der Forderung nach Förderung von Reflexivität in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. In: Berndt/Häcker/Leonhard, S. 21–45.
- Hedtke, Reinhold (2000): Das unstillbare Verlangen nach Praxisbezug. Zum Theorie-Praxis-Problem der Lehrerbildung am Exempel Schulpraktischer Studien. In: Schlösser, Hans Jürgen (Hrsg.): Berufsorientierung und Arbeitsmarkt. Bergisch-Gladbach: Hobein, S. 67–91.
- Helsper, Werner (2003): Ungewissheit im Lehrerhandeln als Aufgabe der Lehrerbildung. In: Helsper, Werner/Hörster, Reinhard/Kade, Jochen (Hrsg.): Ungewissheit. Pädagogische Felder im Modernisierungsprozess. Weilerswist: Velbrück Wissenschaft, S. 142–160.



- Helsper, Werner (2008): Ungewissheit und pädagogische Professionalität. In: Bielefelder Arbeitsgruppe (Hrsg.): Soziale Arbeit in Gesellschaft. Wiesbaden: VS Verlag für Sozialwissenschaften, S. 162–168.
- Henkenborg, Peter (2012): Politische Urteilsfähigkeit als politische Kompetenz in der Demokratie – der Dreiklang von Analysieren, Urteilen, Handeln. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, H. 2, S. 28–50.
- Herrle, Matthias/Dinkelaker, Jörg (2016): Qualitative Verfahren in der videobasierten Unterrichtsforschung. In: Rauin, Udo/Herrle, Matthias/Engartner, Tim (Hrsg.): Videoanalysen in der Unterrichtsforschung. Methodische Vorgehensweisen und Anwendungsbeispiele. Weinheim, Basel: Beltz Juventa, S. 76–129.
- Idel, Till-Sebastian/Schütz, Anna (2017): Praktiken der Reflexion in der Lehrerinnen- und Lehrerbildung. Praxistheoretische Überlegungen zur Routinisierung professioneller Reflexivität am Beispiel studentischer Portfolioarbeit. In: Berndt/Häcker/Leonhard, S. 201–213.
- Jensen, Maren (2018): „Ich verstehe, dass so viele das Studium abbrechen. Ärger von Lehramtsstudenten“. [www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/lehrrmangel-lehramtsstudenten-ueber-maengel-im-studium-a-1227725.html](http://www.spiegel.de/lebenundlernen/uni/lehrrmangel-lehramtsstudenten-ueber-maengel-im-studium-a-1227725.html) (Abfrage: 15.01.2018).
- Jehle, May/Meßner, Maria Theresa/Heiduk, Nadine (2019): Videobasierte Lehr-Lernplattformen als Modelle Forschenden Lernens in der Lehrer\*innenbildung. Konzeptionelle Überlegungen zur Ausbildung und Förderung professioneller Unterrichtswahrnehmung von Politiklehrer\*innen. In: Schiefner-Rohs, Mandy/Favella, Gianpiero/Herrmann, Anna-Christin (Hrsg.): Forschungsnahes Lehren und Lernen in der Lehrer\*innenbildung. Forschungsmethodische Zugänge und Modelle zur Umsetzung. Berlin u. a.: Peter Lang, S.173–191.
- Kaup, Nina/Meßner Maria Theresa/Schröder, Lisa Marie/McLean, Philipp/Jehle, May/Dorsch, Christian/Wolff, Oliver (2017): „Was wird aus der alten Schule in Hausen?“ – Ein Planspiel zur Förderung von Mündigkeit im fächerübergreifenden Unterricht. In: GW-Unterricht 148, H. 4, S. 5–15.
- Leonhard, Tobias/Abels, Simone (2017): Der „reflective practitioner“. Leitfigur oder Kategorienfehler einer reflexiven Lehrerinnen- und Lehrerbildung? In: Berndt/Häcker/Leonhard, S. 46–55.
- Martin, Ernst/Wawrinowski, Uwe (2014): Beobachtungslehre. Theorie und Praxis reflektierter Beobachtung und Beurteilung. Weinheim, Basel: Beltz Juventa.
- McLean, Philipp/Henke-Bockschatz, Gerhard (2018): Geschichtsunterricht ohne konkrete Inhalte? Zur geschichtsdidaktischen Modellierung von Fachlichkeit im Spannungsfeld zwischen Denkform und Sachwissen. In: Martens, Matthias/Rabenstein, Kerstin/Bräun, Karin/Fetzer, Marei/Gresch, Helge/Hardy, Ilonca/Schelle, Carla (Hrsg.): Konstruktion von Fachlichkeit. Ansätze, Erträge und Diskussionen in der empirischen Unterrichtsforschung. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 82–94.
- Meschede, Nicola (2014): Professionelle Wahrnehmung der inhaltlichen Strukturierung im naturwissenschaftlichen Grundschulunterricht. Theoretische Beschreibung und empirische Erfassung. Berlin: Logos Verlag.
- Müller, Stefan (2016): Multiperspektivität und Reflexivität als Bezugspunkte politischer Bildung. In: zeitschrift für didaktik der gesellschaftswissenschaften, H. 2, S. 108–118.
- Müller, Stefan (2018): Reflexivität als Bezugsproblem der Lehrerbildung. In: Böhme, Jeanette/Cramer, Colin/Bressler, Christoph (Hrsg.): Erziehungswissenschaft und Lehrerbildung im Widerstreit? Verhältnisbestimmungen, Herausforderungen und Perspektiven. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt, S. 173–186.
- Neuweg, Georg Hans (2002): Lehrerhandeln und Lehrerbildung im Lichte des Konzepts des impliziten Wissens. Zeitschrift für Pädagogik 48, H. 1, S. 10–29.
- Neuweg, Georg Hans (2013): Lehrerinnen- und Lehrerbildung durch Wissenschaft: Zur Vielschichtigkeit einer zeitgenössischen Einigungsformel. In: Beiträge zur Lehrerinnen- und Lehrerbildung 31, H. 3, S. 301–309.
- Petrik, Andreas (2017): Raus aus der Alltagswelt! Zur unterschätzten Anforderung der transpersonalen Perspektivenübernahme in Planspielen. In: Petrik, Andreas/Rappenglück, Stefan (Hrsg.): Planspiele in der politischen Bildung. Schwalbach/Ts.: Wochenschau Verlag, S. 35–57.
- Reh, Sabine/Rabenstein, Kerstin (2005): „Fälle“ in der Lehrerbildung. Schwierigkeiten und Grenzen ihres Einsatzes. In: journal für lehrerinnen- und lehrerbildung 4: 47–54.
- Reinisch, Holger (1980): Planspiel und wissenschaftspropädeutisches Lernen. Hochschuldidaktische Forschungsberichte, Bd. 14, Hamburg: Arbeitsgemeinschaft für Hochschuldidaktik.
- Schön, Donald A. (1983): The Reflective Practitioner. How Professionals Think In Action. New York: Basic Books.



- Schüssler, Renate/Schöning, Anke/Schwier, Volker/Schicht, Saskia/Gold, Johanna/Weyland, Ulrike (Hrsg.) (2017): *Forschendes Lernen im Praxissemester. Zugänge, Konzepte, Erfahrungen*. Bad Heilbrunn: Verlag Julius Klinkhardt.
- Seidel, Tina/Blomberg, Geraldine/Stürmer, Kathleen (2010): „Observer“ – Validierung eines videobasierten Instruments zur Erfassung der professionellen Wahrnehmung von Unterricht. Projekt OBSERVE. In: Klieme, Eckhard/Leutner, Detlev/Kenk, Martine (Hrsg.): *Kompetenzmodellierung. Zwischenbilanz des DFG-Schwerpunktprogramms und Perspektiven des Forschungsansatzes*. Zeitschrift für Pädagogik, 56. Beiheft. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Seidel, Tina/Stürmer, Kathleen (2014): Modelling and Measuring the Structure of Professional Vision in Preservice Teachers. In: *American Educational Research Journal* 51, H. 4, S. 739–771.
- Sherin, Miriam G. (2001): Developing a Professional Vision of Classroom Events. In: Wood, Ter-ry/Nelson, Barbara S./Warfield, Janet (Hrsg.): *Beyond Classical Pedagogy. Teaching Elementary School Mathematics*. New York, London: Routledge, S. 75–93.
- Sherin, Miriam G./van Es, Elisabeth A. (2009): Effects of Video Club Participation on Teachers' Professional Vision. In: *Journal of Teacher Education* 60, H. 1, S. 20–37. DOI: [10.1177/0022487108328155](https://doi.org/10.1177/0022487108328155).
- Shulman, Lee S. (1987): Knowledge and Teaching: Foundations of the New Reform. In: *Harvard Educational Review* 57, H. 1, S. 1–21.
- Stürmer, Kathleen/Könings, Karen D./Seidel, Tina (2012): Declarative knowledge and professional vision in teacher education: Effect of courses in teaching and learning. In: *British Journal of Educational Psychology*, S. 1–17. DOI: [10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x](https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.2012.02075.x).
- van Es, Elisabeth A./Sherin, Miriam G. (2008): Mathematics teachers' 'learning to notice' in the context of a video club. In: *Teaching and Teacher Education* 24, H. 2, S. 244–276. [doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005](https://doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005) (Abfrage. 06.08.2019).
- Terhart, Ewald (2000): *Perspektiven der Lehrerbildung in Deutschland*. Abschlussbericht der von der Kultusministerkonferenz eingesetzten Kommission. Weinheim, Basel: Beltz Verlag.
- Wenzl, Thomas/Wernet, Andreas/Kollmer, Imke (2018): *Praxisparolen. Dekonstruktionen zum Praxiswunsch von Lehramtsstudierenden*. Wiesbaden: Springer VS.
- Weyland, Ulrike/Wittmann, Eveline (2011): *Expertise. Praxissemester im Rahmen der Lehrerbildung*. 1. Phase an hessischen Hochschulen. Frankfurt a. M.: DIPF.

